

Compiti autentici o prove di realtà?

Authentic tasks or reality tests?

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia
tessaro@unive.it

ABSTRACT

Traditional evaluation practices have the limit of not being able to focus on knowledge reproduction (what is known is identified only with what has been taught); therefore, measured performance always results inconsistent with real competences. Instead, authentic evaluation does not only show “what it is known” but also “what it could be done with the knowledge one has acquired”; hence, such evaluation has a foundational role with regard to the educational profile. Indeed, it is deeply rooted in a constructivist conception of knowledge and, in particular, the one put forward by social constructivism and Ausubel’s meaningful learning theory.

This paper investigates evaluation practices grounded on the performance of authentic tasks – or reality tests – starting from a renewed consideration on the value of learning. The aim is that of promoting evaluation processes that do not discriminate people, thus supporting paths of skills development and the improvement of practices. Briefly, it deals with value paradigms, authentic tasks and problems pertaining to actual situations, and it therefore points at the necessity for research to start a generative debate for the exchange between co-valuational criteria and certificatory standards.

Quando ormai la valutazione tradizionale segna tutti i suoi limiti di focus sulla riproduzione del sapere (ciò che si sa perché lo si è studiato), con seguente discrepanza tra performance e competenze reali, la valutazione autentica non solo mostra “ciò che si sa”, ma anche “ciò che si sa fare con ciò che si sa”, è pertanto fondamentale per la costruzione del profilo formativo: Essa affonda le radici nella conoscenza situata del costruttivismo, con particolare accezione di costruttivismo sociale e nell’apprendimento significativo di Ausubel. Il contributo esamina le pratiche di valutazione fondate su compiti autentici o prove di realtà, a partire da una rinnovata considerazione del valore dell’apprendimento, per promuovere processi di valutazione non discriminatori a supporto di percorsi di qualificazione e di rafforzamento delle pratiche, con focus sui paradigmi di valore, compiti autentici e problemi in situazione, indicando, alla ricerca, la necessità di avvio di un dialogo generativo tra criteri co-valutativi e standard certificativi.

KEYWORDS

Learning, Authentic evaluation, Reality tests, Situation-related problems, Processes.

Apprendimento, Valutazione autentica, Compiti di realtà, Problemi in situazione, Processi.

1. Il valore dell'apprendimento

La valutazione deve essere coerente alla metodologia didattica attivata e ai processi di apprendimento che essa facilita e accompagna. Chi utilizza forme trasmissive di insegnamento, non può che verificare le conoscenze, ovvero quanto e cosa lo studente ha recepito. Chi utilizza didattiche laboratoriali potrà rilevare non soltanto le conoscenze ma anche le abilità procedurali, ovvero *come* lo studente esegue qualcosa. Chi utilizza forme esperienziali e situate di insegnamento riuscirà a valutare i traguardi di competenza raggiunti, nei processi di utilizzazione critica e riflessiva delle conoscenze e delle abilità apprese (Rey *et al.*, 2006).

Molta parte della valutazione scolastica non si riferisce al riconoscimento del valore potenziale, ma si presenta come mera verifica dell'appreso, effettuata confrontando i risultati ottenuti dagli studenti con gli obiettivi prefissati dal docente. Dal confronto tra i risultati e gli obiettivi si traggono inferenze sul grado di apprendimento raggiunto. Questo sistema, talvolta supportato da prove standardizzate, non arriva a riconoscere il valore dell'apprendimento, «*verifica la 'ri-produzione' ma non la 'costruzione' e lo 'sviluppo' della conoscenza e neppure la 'capacità di applicazione reale' della conoscenza posseduta*» (Comoglio, 2002, p. 93).

Valutare l'apprendimento non significa soltanto verificare le conoscenze ricordate, ma è necessario rilevare e valorizzare i processi «*di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente*» (Arter e Bond, 1996, p. 1). Solo in tal modo si potrà interpretare la valutazione come attribuzione e/o riconoscimento del valore dell'apprendimento entro una cornice di senso, in funzione di uno scopo di miglioramento, di crescita, di sviluppo della persona.

Questo è possibile se l'allievo non è semplice risponditore a domande-stimolo, ma è costruttore della propria competenza, quando è chiamato a risolvere problemi veri, a progettare interventi utili e sensati, a riconoscere e far fruttare il potenziale della propria esperienza e conoscenza, a vivere la valutazione non come *control*, ma come *improvement* (Wiggins, 1998). Così si attiva una valutazione autentica «*basata sulle attività degli alunni, che replicano quanto più rigorosamente possibile le attività che il mondo reale richiede*» (Ellerani, 2006, p. 51).

2. L'autenticità scopre il valore dell'apprendimento

Negli ultimi anni sono proliferate le denominazioni degli strumenti utilizzabili nella valutazione autentica, e ciò ha dato luogo a non poche confusioni. Con la dizione generale 'compito autentico' (*authentic task*) si indica un incarico assegnato e/o assunto dagli studenti, il cui scopo è di promuovere e di valutare, insieme a loro, le conoscenze, le abilità e le competenze utilizzate nell'affrontare problemi veri e reali (Glatthorn, 1999). Il compito autentico è stato variamente interpretato: come 'compito di realtà' o 'compito di vita reale' (*real task* o *real live task*), 'compito di prestazione' (*performance task*), 'compito esperto' (*expert task*), 'compito professionale' (*professional task*).

2.1 Non tutto ciò che è reale è autentico

La confusione è aumentata quando la qualifica di autenticità s'è estesa a tutto ciò che, in ambito didattico e valutativo, fa riferimento alla vita reale, anche ai test e

alle prove. È corretto che, nell'insegnamento, siano considerate autentiche le attività didattiche che promuovono *transfer* collegando il mondo 'vero' dello studente al curriculum scolastico. È improprio che, nella valutazione, siano considerate autentiche indiscriminatamente tutte le prove, solo perché riferite ad elementi di realtà. La situazione "*la mamma va al mercato e compra tre dozzine di uova*" si riferisce al reale, ma non è affatto autentica per la maggior parte dei nostri alunni, dato che non fa parte del loro mondo una madre che compra 36 uova. Nell'esame per la patente automobilistica, il test a risposte chiuse fa riferimento a situazioni reali, ma non è autentico; è invece autentico l'esame di guida su strada.

Convenzioniamo il lessico per dirimere gli equivoci terminologici:

1. tutti gli strumenti di valutazione possono fare riferimento a situazioni di realtà;
2. la distinzione fondamentale, che proviene da diverse concezioni teoriche, e dà che luogo a impostazioni valutative contrapposte, è tra prove e compiti autentici;
3. le *prove*, siano esse autentiche o meno, conservano l'impostazione stimolo-risposta di impronta di behaviorista: l'insegnante predispone gli stimoli, le domande o le richieste, conosce preventivamente le risposte o perlomeno i criteri di validità delle risposte o delle prestazioni, e gli allievi dal canto loro sono chiamati ad uniformarsi alle risposte o alle prestazioni attese;
4. i *compiti autentici* si fondano sull'impostazione costruttivista secondo cui il soggetto produce la conoscenza nell'agire riflessivo in situazioni di realtà. I compiti sono problemi complessi, aperti, che gli studenti affrontano per apprendere ad usare nel reale di vita e di studio le conoscenze, le abilità e le capacità personali, e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita (Glatthorn, 1999).

2.2 I paradigmi del valore

Ai fini della valutazione della competenza, la situazione di realtà è un elemento necessario per qualsivoglia tipo di approccio, per prove o per compiti, per problemi o per simulazioni (Alberici e Serreri, 2009). Ma non è sufficiente: ciò che distingue nettamente le prove dai compiti sono i paradigmi della competenza, *responsabilità e autonomia*, presenti solo nei compiti e non nelle prove. Con i compiti autentici lo studente esercita l'autonomia, si mobilita per costruire il suo sapere; è chiamato a selezionare, a scegliere e a decidere; con la responsabilità è tenuto a farsi carico e a rispondere delle sue decisioni e delle conseguenze che ne derivano.

Le prove, da sole, non permettono di valutare la competenza, ma possono supportarla. Nei compiti autentici, in particolare nei compiti di prestazione e nei compiti esperti, è opportuno inserire delle prove al fine di corroborare e reciprocamente giustificare le valutazioni qualitative.

VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI						
CON ATTIVITÀ DIDATTICHE IN SITUAZIONI DI REALTÀ						
	PROVE DI REALTÀ			COMPITI AUTENTICI		
	PROVE A RISPOSTA CHIUSA	PROVE A RISPOSTA COSTRUITA	PROVE DI PRESTAZIONE	COMPITI AUTENTICI DI PRESTAZIONE	COMPITI AUTENTICI ESPERTI	COMPITI AUTENTICI PERSONALI
	VERIFICA			VALUTAZIONE		
Conoscenze	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Abilità	NO/SI	NO/SI	SI	SI	SI	SI
Competenze	NO	NO	NO/SI	SI	SI	SI

3. Le prove in situazione di realtà

Negli anni più recenti il *testing*, ovvero la costruzione e la gestione di prove o test, si è orientato ad una maggiore aderenza alla realtà, proponendo *item* con situazioni e contesti conosciuti e familiari agli studenti. Pur riconoscendo la difficile separazione in classificazioni rigide, possiamo distinguere tre tipologie di prove: prove a risposta chiusa, a risposta costruita e di prestazione.

3.1 Le prove a risposta chiusa

Sono quelle in cui lo studente sceglie la risposta appropriata tra le alternative indicate, o la richiama dalla memoria, o può ritrovarla nei materiali che accompagnano la prova stessa. Queste prove sono composte da quesiti a scelta multipla semplice o complessa, di tipo vero-falso, accoppiamenti o corrispondenze, riempimenti, individuazione di dati su tabelle, grafici o figure, indicazioni di etichette o di parole-chiave. Anche se riferite a situazioni reali, esse non corrispondono ai processi che si attivano nella realtà; generalmente nel mondo reale non si è chiamati a rispondere scegliendo tra alternative diverse.

Chiedendogli di indicare una alternativa, possiamo invitare lo studente ad analizzare i fatti, e non solo ricordarli, o a trasferire una conoscenza in una situazione nuova: ebbene, se lo studente sceglie la risposta corretta, che cosa sappiamo del suo apprendimento? Quale ragionamento lo ha portato a scegliere la risposta? O è stata solo fortuna? Nella migliore delle ipotesi, possiamo fare alcune inferenze su ciò che gli studenti davvero conoscono e potrebbero essere in grado di fare con le loro conoscenze. Con questo tipo di prove si può dedurre solo in modo molto indiretto l'esistenza di capacità reali, abilità e competenze. Le prove a risposta chiusa possono, comunque, essere proficuamente utilizzate come verifica complementare nelle prove a risposta costruita e in quelle di prestazione.

3.2 Le prove a risposta costruita

Sono quelle in cui agli studenti viene chiesto di elaborare le conoscenze, sia vecchie che nuove. Le risposte sono aperte, non univoche, possono differire anche in modo significativo dalle risposte degli altri studenti, permettono di comprendere, almeno in parte, il pensiero dell'allievo, del suo modo di riorganizzare e costruire la conoscenza, di argomentare e di sostenere le proprie idee. Sono usualmente limitate in lunghezza, così da permettere il riconoscimento dei concetti chiave già parametrati o delle procedure corrette precedentemente fissate dall'insegnante. Ecco alcuni esempi di risposte costruite: scrivere un saggio breve, illustrare lo sviluppo di un lavoro, fare una sintesi, disegnare uno schema o una mappa concettuale, argomentare la propria idea, sviluppare un ragionamento, spiegare una soluzione, svolgere una riflessione letteraria.

Le prove ad uso certificativo, come quelle linguistiche, o a scopo d'indagine, come le TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), o PISA (*Programme for International Student Assessment*) si rifanno a situazioni reali o verosimili, sono composte sia da quesiti a risposta chiusa che a risposta costruita (ancorché brevissima).

Ai fini della valutazione della competenza, neppure le risposte aperte da sole dimostrano l'effettiva e reale competenza di un allievo: egli può illustrare benissimo i passi di una procedura, ma non saperla applicare. Possono però fungere da valido complemento metacognitivo sia alle prove di prestazione che ai compiti autentici.

3.3 Le prove di prestazione

Sono quelle in cui l'allievo è chiamato ad eseguire qualcosa, a mostrare un'abilità seguendo le regole o i passi di una procedura. Sono prove di prestazione tutte le esercitazioni disciplinari: di italiano o di inglese (per esempio, riportare le forme grammaticali corrette o indicare le forme di cortesia), di matematica (come svolgere un'equazione con dati riferiti ad un campo di gioco), di musica (leggere uno spartito), di scienze (proseguire una fase in laboratorio), di informatica (dato un problema, costruire un diagramma di flusso o trasformare un algoritmo in una routine). Sono prove di prestazione tutte le attività, di tipo tecnico o di tipo professionale, sottoposte a controllo procedurale e preparatorie alla formazione di abilità e competenze. Sono attività che si svolgono in ambienti e contesti veri o simulati, comunque sempre protetti. In un Istituto alberghiero l'esercitazione di cucina rientra tra le *prove di prestazione*, quando lo studente svolgerà lo stage o il tirocinio si troverà ad operare in situazione di *compito autentico di prestazione*.

Anche la preparazione atletica prima di una gara sportiva rientra nell'ottica della prova di prestazione; la gara vera e propria successivamente trasformerà l'esercitazione in un compito autentico di prestazione.

Con questo tipo di prova l'oggetto specifico della valutazione è la prestazione, sia nello svolgersi della performance, durante l'esecuzione dell'attività, rilevando la regolarità delle procedure, la sequenza corretta dei passi, l'adesione alle norme e alle regole, sia nel risultato e/o nel prodotto finale, verificandone la corrispondenza ai criteri predefiniti. In ambito formativo, le prove di prestazione, se sono impiegate allo scopo di sviluppare e verificare le abilità, possono essere effettuate durante tutto il percorso, se invece sono impiegate, all'interno di compiti autentici, allo scopo di certificare, dovranno essere svolte alla conclusione di percorsi formativi o di periodi scolastici.

3.4 Con le prove si certifica

Nella scuola le prove, da sole, si utilizzano per lo più per verificare, cioè per rilevare il divario tra gli obiettivi e i risultati. Oltre la scuola si adoperano anche per certificare le competenze, cioè per dichiarare lo stato effettivo di una competenza. È esemplare il caso della certificazione linguistica, regolata dalle politiche linguistiche europee, orientate agli scambi e alla cittadinanza attiva. La certificazione linguistica si propone come strumento che garantisce le abilità linguistiche possedute.

Lo scopo della valutazione, ossia di attribuire senso e valore per regolare gli apprendimenti, è molto diverso dallo scopo della certificazione, ma in entrambe, l'oggetto è il medesimo: la competenza.

Si può certificare la competenza ('fotografarla') soltanto se si può valutarla (riconoscerne il valore e le potenzialità), e si può valutarla soltanto se si insegna e si apprende per competenze. Lo strumento più valido che accomuna tutti questi processi (insegnare e apprendere, valutare e certificare) è il compito autentico.

4. I compiti autentici

I compiti autentici consistono in attività formative basate sull'utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali, che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori dell'allievo.

Il richiamo alla definizione europea di *competenza* come «*capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazione di lavoro o di studio*» è evidente. Così come è trasparente l'opzione metodologica risalente alle concezioni di K. Hahn, precursore delle attuali *Expeditionary Learning Schools* (in Knoll, 1998). Tale opzione, nella formazione adulta, è stata ampiamente sviluppata da D. Kolb (1984) negli stadi dell'*experiential learning* e da J. Mezirow (2003) con l'esperienza riflessiva, da J. Lave e E. Wenger (1991) con il *situated learning* nei sistemi formativi organizzati in *comunità di pratica*, dall'*Action Learning* nelle forme avviate da R. Revans (1980) e dall'*Action Reflection Learning* di L. Rohlin (Boshyk, Dilworth, 2010; Marquardt, Ceriani, 2009).

4.1 L'autenticità supera il divario dentro-fuori scuola

Con i compiti autentici si attivano, in ambito scolastico, le metodologie dell'apprendimento esperienziale, in situazione, in azione, in relazione.

Essi devono avere rilevanza e utilità nel mondo reale (personale, sociale, professionale) dell'allievo. Non è sufficiente che abbiano soltanto qualche riferimento alla realtà come nei test. Mirano a superare il divario esistente nell'utilizzo del sapere tra contesti scolastici e contesti reali, rimanendo strettamente integrati nel curriculum.

La complessità della situazione non va ridotta, semplificata; va invece resa accessibile, commisurata alla capacità degli allievi di selezionare i livelli di difficoltà adatti a loro e di scegliere le modalità di partecipazione.

Oggi, la scuola è una torre d'avorio, sostiene Resnick, «*un luogo dove si svolge un particolare tipo di 'lavoro intellettuale', che consiste nel ritrarsi dal mondo quotidiano, al fine di considerarlo e valutarlo, un lavoro intellettuale che resta coinvolto con quel mondo, in quanto oggetto di riflessione e di ragionamento*»

(Resnick, 1987, p. 80). Il sapere a scuola si differenzia notevolmente dal sapere oltre la scuola:

- la scuola richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all'esterno è condiviso socialmente;
- la scuola richiede un pensiero puro, privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o artefatti che assistono il processo cognitivo;
- la scuola privilegia il pensiero simbolico, fondato su simboli astratti e generali, mentre fuori dalla scuola la mente è impegnata con oggetti e situazioni concrete e specifiche;
- a scuola si insegnano conoscenze e abilità generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione.

4.2 La realtà autentica è complessa, problemica e dinamica

Reeves, Herrington e Oliver (2002), in uno studio di meta-analisi sulle attività e sui compiti autentici, ne hanno individuato le caratteristiche fondamentali.

Le attività hanno rilievo nel mondo reale. Ripropongono, per quanto possibile, i compiti che ci si trova ad affrontare nel mondo reale, personale o professionale; sono pertanto compiti frequenti, o comunque critici. Non sono esercizi scolastici decontestualizzati.

I problemi connessi alle attività sono mal definiti ed aperti a multiple interpretazioni piuttosto che risolvibili facilmente con l'applicazione delle procedure già conosciute. Gli studenti devono identificare le loro proprie strategie e i traguardi intermedi necessari per raggiungere lo scopo voluto.

Le attività autentiche contengono compiti complessi che gli allievi indagano anche per un tempo considerevole. Le attività sono completate in giorni o settimane, e non in pochi minuti o poche ore. Richiedono un investimento significativo di tempo e di risorse intellettuali.

I compiti autentici offrono agli studenti l'occasione di *esaminare i problemi da diverse prospettive teoriche e pratiche*, e non una singola interpretazione o un unico percorso che da imitare per riuscire a risolvere il problema. L'uso di una varietà di risorse piuttosto che da un numero limitato di riferimenti preselezionati (dal docente) richiede agli allievi la competenza di selezionare le informazioni rilevanti e di distinguerle da quelle irrilevanti.

I compiti autentici forniscono l'occasione di collaborare. La collaborazione è integrata nella soluzione del compito, sia nell'ambiente scolastico sia nell'ambiente di vita reale, e non è di solito realizzabile da un unico studente.

I compiti autentici forniscono l'occasione di riflettere. Devono garantire a chi sta imparando la possibilità di scegliere e di riflettere sul proprio apprendimento sia individualmente che in gruppo.

I compiti autentici possono essere integrati ed utilizzati in settori disciplinari differenti ed estendere i loro risultati al di là di specifici domini. Incoraggiano prospettive interdisciplinari e permettono agli allievi di assumere diversi ruoli e di sviluppare esperienze in molti settori, piuttosto che acquisire conoscenze limitate ad un singolo campo o dominio ben definito.

I compiti autentici sono strettamente integrati con la valutazione. La valutazione è parte integrante del compito, così come accade nella vita reale, a differenza della valutazione tradizionale che separa artificialmente la valutazione dalla natura dell'operazione.

I compiti autentici generano prodotti finali che sono importanti di per sé, non come preparazione per un obiettivo successivo. Culminano nella creazione di un prodotto finale completo, e non in un'esercitazione o in uno stadio intermedio funzionale a qualcos'altro.

I compiti autentici permettono più soluzioni alternative e la diversità dei risultati. Danno luogo ad una variegata gamma di soluzioni possibili e questo apre a molte soluzioni originali, e non, come nelle prove, ad una singola risposta corretta ottenuta dall'applicazione di regole e procedure.

4.3 Il problema in situazione

Nelle prove di prestazione, la complessità e la problematicità della situazione sono interpretate e graduate sulla base della vicinanza o lontananza dal soggetto, come accade nelle prove OCSE PISA, e ne specificano il livello di successo: si assegnano i punteggi più bassi a coloro che risolvono soltanto i problemi più vicini al proprio mondo e via via più elevati alle soluzioni in situazioni più generali e distanti.

Nei compiti autentici si arricchisce questa interpretazione assumendo la situazione stessa come problema, che va preso in carico dalla comunità di apprendimento. J. P. Astolfi (1993) ne elenca le proprietà:

1. Una situazione-problema si presenta come *superamento di un ostacolo* da parte del gruppo, ostacolo che dovrà essere primariamente ben identificato.
2. Lo studio è organizzato intorno ad una *situazione a carattere concreto*, così da permettere agli studenti di *formulare efficacemente ipotesi e congetture*, e *controllarne il risultato*. Non si tratta dunque di uno studio raffinato, né di un esempio ad hoc a carattere illustrativo o dimostrativo, come avviene nell'insegnamento convenzionale, anche tecnico-pratico.
3. Gli studenti percepiscono la situazione-problema come un *enigma da risolvere*, e loro sono consapevoli di potersi cimentare. È la condizione essenziale per far funzionare la *devoluzione* (ovvero la presa in carico autonoma e motivata da parte degli studenti): il problema, anche se inizialmente era stato prospettato dall'insegnante e non scelto da loro, ora diventa un "loro" problema. La devoluzione è facilitata, già nella fase di progettazione della situazione-problema, qualora il problema emergesse e fosse proposto direttamente dagli studenti.
4. Gli studenti non dispongono, all'inizio, dei mezzi per la risoluzione, proprio perché, per arrivarci, ci sono degli ostacoli da superare e dei vincoli da rispettare. È la *motivazione a risolvere* che spinge gli studenti ad elaborare o a reperire insieme gli strumenti intellettuali ed operativi necessari per la costruzione della soluzione.
5. La situazione-problema deve presentarsi ad una *giusta distanza risolutiva*: se da un lato è necessaria una sufficiente resistenza che spinga l'allievo ad investire le sue conoscenze e capacità precedenti per avviare l'elaborazione di nuove idee, dall'altro la soluzione non deve essere vista dagli studenti come qualcosa completamente fuori alla loro portata. L'attività deve espletarsi in una zona di sviluppo prossimale, adeguata alla sfida intellettuale da rilevare e all'interiorizzazione delle "regole del gioco".
6. Il lavoro per la soluzione della situazione-problema funziona con le *modalità del dibattito scientifico* all'interno della classe, stimolando i potenziali conflitti socio-cognitivi.

7. La convalida della soluzione o la sua non accettazione non sono riservate all'insegnante, ma derivano dal modo di strutturare la situazione stessa.
8. Il riesame comune del cammino percorso costituisce l'occasione per un *ritorno riflessivo, a carattere metacognitivo*; ciò aiuta gli alunni a prendere coscienza delle strategie messe in campo in modo euristico e a stabilizzarle in procedure disponibili per nuove situazione-problema.
9. Un singolo problema complesso dovrebbe essere studiato 'autonomamente' dagli allievi, i quali dovranno porsi le domande, identificare i nodi, pensare le strategie, e attivarle. Si sviluppa in tal modo una forma di apprendimento *generativo* perché il completamento del compito richiede agli allievi di generare altri problemi da risolvere.

Il problema in situazione, in chiave formativa, attiva e mobilita l'apprendimento per competenze in cui: a) i problemi del mondo reale coinvolgono gli allievi nella loro vita quotidiana, o come cittadini nel vivere sociale, o come futuri professionisti nel mondo del lavoro, o come ricercatori-innovatori di nuove soluzioni; b) le attività cognitive, di indagine e di pensiero, si pongono in continua interazione tra le pratiche operative e le riflessioni metacognitive; c) le interazioni tra gli allievi trasformano il gruppo in una comunità di apprendimento; d) la direzione di senso è condivisa e assunta personalmente dagli studenti, attraverso la scelta e la decisione.

4.4 I compiti autentici personali e/o esperti

Se le tassonomie delle tipologie dei test e delle prove sono sufficientemente riconosciute, molto più ardua è una classificazione dei compiti autentici, date le ampie confluenze e intersezioni di scopi, metodi, tecniche e strumenti. Per ragioni di analisi, ma anche per promuovere l'accuratezza di studio e di ricerca della loro costruzione, abbiamo articolato i compiti autentici in tre tipologie: di prestazione, esperti e personali. Il primo si concentra sull'esecuzione e la verifica delle performance, gli altri due sulla costruzione e valutazione delle competenze.

La distinzione dei *compiti autentici in esperti e personali* è dettata dalla necessità di identificare con quanta più precisione possibile le specifiche competenze che si vogliono mobilitare e sviluppare. Nel mondo reale si presentano per lo più intrecciati, con la prevalenza dell'uno o dell'altro, perciò anziché in opposizione, possiamo collocarli lungo un continuum che per un verso trova prevalentemente situazioni-problema *personali*, quotidiane, familiari, che la persona è chiamata a risolvere con le conoscenze e le abilità che in quel momento possiede, e per l'altro situazioni-problema *disciplinari*, che richiedono il possesso di conoscenze specifiche e di abilità consolidate. Con i compiti ad orientamento personale si sviluppano e si valutano prevalentemente le competenze esistenziali e/o trasversali, mentre con i compiti orientati all'expertise si sviluppano e si valutano prevalentemente le competenze disciplinari, inter e trans-disciplinari, le competenze del professionista riflessivo, quelle che D.A. Schön (1983) chiamava *Think in Action*.

Ecco, in sintesi schematica, le caratterizzazioni delle due tipologie di compito autentico.

COMPITO AUTENTICO PERSONALE		COMPITO AUTENTICO ESPERTO
Sviluppare / valutare competenze esistenziali / trasversali (es: comunicative, relazionali, decisionali, soluzione problemi, orientamento, selezione informativa, negoziazione, ecc.)	Scopo	Sviluppare / valutare competenze disciplinari / inter / trans-disciplinari (es: linguistiche, matematiche, storiche, scientifiche, geografiche, tecnologiche, artistiche, musicali, motorie)
Quotidiani, informali, esistenziali, personali	Situazioni / contesti	Formali, modellizzati, di studio e di ricerca
Allievo (in relazione) Sviluppo personale delle competenze	Priorità valutativa	Campi di esperienza, discipline, expertise professionali Processi epistemologici, nuclei fondanti, mappe concettuali, saperi essenziali
Individuale o gruppo collaborativo	Attività	Individuale / gruppo cooperativo
Prevalentemente extra-scolastico	Ambito operativo	Integrato: scolastico / extra-scolastico
In qualsiasi momento	Quando	Verso la fine del percorso

4.5 I compiti di prestazione

Con i *compiti di prestazione* l'autonomia è assistita e la responsabilità è in costruzione. Più che di competenze, qui il soggetto si fa carico delle modalità di esecuzione delle performance adeguandole alle situazioni reali, funzionali e contingenti. I *compiti di prestazione* si differenziano, pertanto, sia dagli altri compiti autentici, poiché puntano più alla performance esecutiva che alla competenza, sia dalle prove di prestazione (test) in cui lo studente deve eseguire le procedure secondo l'algoritmo predefinito e in contesti simulati e assistiti. Così, in un laboratorio scolastico informatico, l'attività di ricerca informativa, proceduralizzata dall'insegnante, è una *prova di prestazione*; l'attività di ricerca sul web, da parte di un gruppo di allievi in cooperative learning, è un *compito autentico di prestazione*, segmento di un più ampio *compito autentico esperto*, che punta a rilevare e circoscrivere un problema sociale concreto, studiare le possibili strategie e, alla fine, proporre soluzioni ai decisori e comunicarle all'opinione pubblica.

I compiti di prestazione hanno come scopo la corretta, efficace ed efficiente esecuzione di una performance (Wiggins, 1993), perciò sono validi mediatori tra valutazione e certificazione, poiché assicurano l'incontro di indicatori e criteri condivisi. È possibile inferire la competenza dalla performance in situazione autentica, specialmente se corroborata da analisi dei processi cognitivi, metacognitivi e relazionali.

5. Dove va la ricerca valutativa?

Valutare l'apprendimento significa ricercare il senso, riconoscere il potenziale, attribuire il valore di ciò che le persone acquisiscono e costruiscono per crescere, per migliorare, per promuovere lo sviluppo di sé e delle comunità. Operare e valutare nelle molteplici realtà è imprescindibile, ma non sufficiente: è necessaria l'autonomia e la responsabilità del soggetto, i paradigmi della competenza.

L'apprendimento non è un unico processo, ma un insieme di processi multiformi (cognitivi, metacognitivi, socio-relazionali, motivazionali, esperienziali, tra-

sformativi), intrecciati in reti prive di gerarchie ideologiche e di egemonie culturali, che si incarna nel pensiero-azione in situazione, che si sostanzia nella costruzione di competenze.

L'apprendimento può essere valutato per procedure e per processi, per risultati e per prodotti; per singole dimensioni e per comprensioni globali. Valutando mediante compiti autentici non si parcellizza astrattamente il valore del sapere, ma lo si scopre nell'agire riflessivo, in situazione, per uno scopo reale, condiviso e sensato.

La valutazione non può ridursi alle manifestazioni, talvolta ossessivo-compulsive, delle prove, che annichiliscono l'autonomia delle persone, che le mantengono continuamente dipendenti da altri, che non le responsabilizzano.

Le competenze si valutano nel loro farsi, insieme agli allievi, condividendo e costruendo insieme l'articolazione dei criteri e dei parametri di riferimento.

Altra cosa è la certificazione delle competenze. Può essere esterna, per lo più su prodotti, ed in tal caso sono necessari standard ufficiali predefiniti, prove standardizzate, certificatori accreditati. Può essere interna, per lo più su processi, e in tal caso è necessario trovare indicatori-ponte tra la valutazione e la certificazione, strumenti semplici, coerenti e trasparenti che permettano per un verso, quello valutativo, di regolare i processi e i percorsi, e per l'altro, quello certificativo, di definire non solo i livelli, ma i profili compositi della competenza.

Su questo dovrà proseguire la ricerca nella valutazione per competenze, sull'avvio di un dialogo generativo tra criteri co-valutativi e standard certificativi, sulla diffusione-sperimentazione di pratiche formative e valutative trasferibili e generalizzabili, sul coinvolgimento integrato a responsabilità distribuite di studenti, insegnanti, ricercatori, progettisti, organizzatori e politici.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Arter, J., Bond, L. (1996). Why is assessment changing. In R. E., Blum, & J. A., Arter (Eds.). *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Astolfi, J.P. (1993). Placer les élèves en "situation-problème"? *Probio-Revue*, vol. 16, no 4.
- Boshyk, Y., Dilworth, R.L. (2010). *Action Learning: History and Evolution*. Basingstoke, UK: Macmillan.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Civelli, F., Manara, D. (2009). *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*. Milano: Guerini e associati.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49, 1, 93-112.
- Ellerani, P.G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, 2, 50-56.
- Giambelluca, G., Rigo, R., Tollot, M.G., Zanchin, M.R. (2009). *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Knoll, M. (a cura di) (1998), *Kurt Hahn: Reform mit Augenmas. Ausgewählte Schrifteneines Politikers und Padagogen (Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press. [trad.it.: *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson 2006].

- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la competence*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Margiotta, U. (2009). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta, U. (a cura di) (2007). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marquardt, M.J., Ceriani, A. (2009), *Action Learning. Principi, Metodo, Casi*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: LAS
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Reeves, T. C., Herrington, J., Oliver, R. (2002). *Authentic activities and online learning*. Paper presented at the 2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), Perth, Western Australia.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in School and Out. *Educational Researcher*, 16/9, 13-20 [tr. it. in C., Pontecorvo, A.M., Ajello, C., Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED, 1995, pp. 61-83].
- Revans, R. (1980). *Action learning: New techniques for management*. London: Blond & Briggs.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tessaro, F. (2008). Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica. *Quaderni di orientamento*, 33, 10-23.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione e Insegnamento*, 1, 105-119
- Vannini, I. (2010). *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G.P. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.